

Sjaak Kroon & Jan Sturm

Wij gaan volksaardig d.i. nationaal worden ; een voorstudie naar moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn

Deel 2: Moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn in vakdidactische citaten uit de 20e eeuw

1. Inleiding

1.1. Ons Germanen in zonderheid

Wie zou er dezer dagen niet geschrokken en ontdaan, peinzend in haar/zijn stoel achterover blijven leunen als zij/hij, honderd jaar nadat het voor het eerst gepubliceerd werd, het volgende citaat nauwkeurig leest, herleest en herleest?

Een nieuwe tijd is nu in ons, en om ons. Het is als de Oudejaarsavond der Renaissance. Haar ideeën hebben uitgewerkt. Haar instellingen en systemen, ook hare scholen, gingen of g'ın onder; daarmee gaat haar *Taal* voorbij, waarin de *nieuwe* menschen zich ni't uiten kunnen. Het is niemands schuld; ideeën sterven slechts hun natuurlijken dood. Als elke tijd boet de Renaissance *eigen* schuld, de eenzijdigheid van haar ideeën. Zij heeft de natiën, ons Germanen in zonderheid, uit het bewustzijn van hun *oorspronkelijkheid* en *zelfstandigheid* gebracht. Zij heeft het *Volk*, en met het volk *zijn taal*, ter wille van vrömdede beschaving veracht en verstooten. Zij heeft den *Vorm* boven het *Wezen* bemind. Zij boet haar *Onwaarheid*. Er is nu een jong geslacht, dat breekt met de onnatuur van tweeërlei taal; dat, niet meer gediend van de aardige Jan-Allemans-phraseologie, waarmee men *van alles* zeggen kan, zonder *iets* zelf te *zien*, te *gevoelen* en te *meenen*, opkomt voor de rechten van zijn oorspronkelijk Germaansch.

De schrik van een lezeres is begrijpelijk: qua taalgebruik lijkt het citaat immers als het ware vooruit te wijzen naar de retoriek van het nationaal-socialisme van voor en in de Tweede Wereldoorlog en daarmee naar de verschrikkingen die, in naam van wat voor nationalisme dan ook, onze huidige tijd teisteren. De voorbeelden liggen voor het grijpen:

een nieuwe tijd/mens;
de natie, ons Germanen;
met het volk zijn taal;
vreemde beschaving;
een jong geslacht;
breken met de onnatuur;
zijn oorspronkelijk Germaansch.

Wie Van den Toorns (1991) beschouwing van het woordgebruik van de Nederlandse nationaal-socialisten, die hij onder de veelzeggende titel *Wij melden u den nieuwen tijd* publiceerde, raadpleegt, krijgt al gauw een bevestiging van haar/zijn vermoeden. Het gegeven rijtje blijkt woorden te bevatten die zeer geliefd waren in de beweging: nieuw (84-90), germaan (239), volk (110-116), taal (164-167), germaansch (238-242). Ook qua inhoud lijken er relaties met het nationaal-socialistische gedachtengoed, bijvoorbeeld de voorstelling van het historisch proces als natuur-noodzakelijk. Dat geldt ook voor de kennelijke betekenis van nieuw als volstrekt anders, komende na iets dat zijn tijd gehad heeft (Van den Toorn, 1991, 84).

Het citaat is overigens niet van de eerste de beste uit de geschiedenis van het moedertaalonderwijs; het stamt uit het *PLEIDOOI voor de MOEDERTAAL, de Jeugd en de Onderwijzers* dat de fameuze J. H. van den Bosch in 1893 liet verschijnen (Van den Bosch, 1893, 37-39). Met deze brochure vestigde de auteur immers tot in de huidige tijd zijn naam als progressief vernieuwer van het (voortgezet) moedertaalonderwijs. Wie dan ook in de loop van deze eeuw een serieus voorstel deed het moedertaalonderwijs te veranderen of te verbeteren, verwees daarbij al gauw - zelfs tot in de tachtiger jaren - expliciet (bijvoorbeeld De Moor 1986) of impliciet (bijvoorbeeld Van den Ent et al., 1941, 14) naar de ideeën van Van den Bosch. De progressieve veranderaar preeste Van den Bosch de hemel in en beschouwde hem als een lichtend voorbeeld (Griffioen, 1978, 47; 144); conservatieve veranderaars

wezen op de rampzalige gevolgen voor het moedertaalonderwijs van Van den Bosch' ideeën (Muller, 1929 volgens De Vos 1939, 376-377; Van den Ent et al., 1941, 14-16). En voorzichtige veranderaars prezen Van den Bosch om de inhoud van diens ideeën maar laakten de praktische onbruikbaarheid ervan (Leest 1932; Van Dis et al., 1962, 11-12).

De schrik van de moderne lezer is kennelijk behoorlijk tijdgebonden. Zelfs nog in 1939 ziet De Vos er blijkbaar geen enkel bezwaar in om juist het gegeven citaat een prominente plaats te geven in zijn bewonderende beschrijving van Van den Bosch' persoon en werk (De Vos 1939, 215-216). Ter inleiding op het citaat schrijft De Vos zonder enige terughoudendheid:

[De groote Beschaafde (en de onbeschaafde) Massa] zat nog bevangen in de schrijftaal-idee van de aristocratische Renaissance, terwijl de tijdgeest naar vormen drong voor de veldwinnende democratie en een herboren Volkstum. Van den Bosch vertolkte deze stuwning naar, en deze bezinning op het volksaardige, het nationale, toen hij [het aangehaalde citaat] schreef¹.

Overigens speelt het volksaardige, het nationale, het Germaanse in de rest van de brochure eigenlijk nauwelijks meer een rol. Volksaardig komt bijvoorbeeld nog een keer terug in een merkwaardige noot bij de volgende opmerking.

Uniformiteit is zeker een noodzakelijk bestanddeel van samenleving. Maar als zij de *persoonlijkheid* van het individu gaat opheffen en op algemeene *karakterloosheid* uitloopt, dan herstellen eindelijk de individuele natuurmachten het evenwicht*).

En zuivere nationaliteit gebruikt Van den Bosch als hij zijn voorkeur voor Cats moet legitimeren, naast de erkenning van de onomstreden plaats van de drie grote 17e eeuwers: Vondel, Huygens, Hooft.

Wat ons in de toenmalige Letteren, die we in hun geheel terecht als het hoogste beschouwen wat we tot nu toe in taal hebben voortgebracht, zoo aantrekt, is juist de individualiteit, de rijke natuur-verscheidenheid van taal. Wel staat Cats, die volksman is en volkstaal schrijft, lijnrecht en vierkant tegenover Hooft, Huygens en Vondel, alle drie als artisten onpopulaire Renaissance-menschen. Maar ook d'ze, handhaven 'lk hun recht om geheel zich-zelf te zijn: alle drie zijn ze door en door individueel. (...) Met beide voeten op den bodem van hun moeders Taal staan zij niet; maar ze trekken er toch allerlei voordeel uit en houden haar schatplichtig. In Cats zegeviert de zuivere nationaliteit. (Van den Bosch, 1893, 32-33)

Het gaat Van den Bosch in zijn brochure - ook in onze lezing daarvan - kennelijk helemaal niet om de vraag of we volksaardig of nationaal worden en wat het taalonderwijs daarmee van doen heeft, hoezeer zijn woordgebruik de moderne, kritische lezer(es) op sommige plaatsen ook op het verkeerde been zet. Met zijn beroep op het nationale lijkt Van den Bosch zich eerder te manifesteren als een van die door Te Velde (1992, 410) geportretteerde Nederlandse intellectuelen die een beroep (...) doen op de nationale traditie of identiteit om de politiek-culturele idealen die zij koesteren voor te stellen als de essentie dan wel de natuurlijke opdracht van de natie als geheel. Zij gaven daarmee hun idealen de schijn van vanzelfsprekendheid.

*) Vgl. Beckering Vinckers, *Taal en Taalstudie* I, 375-376. Dit mogen sommige van onze Taalgeleerden eens goed in hun oor knoopen. Lezers, die de zaak waar t tegenwoordig om gaat wat dieper op willen vatten, mogen, met de gedachte aan de veldwinnende democratie, bij het aangehaalde uit Vinckers de tweede en vierde noot in het volgend hoofdstuk IV vergelijken. Wij gaan volksaardig d.i. nationaal worden. Dat kunnen g'n taalkundigen tegenhouden. Men leze eens wat Halbertsma in de *Inleiding* 6-8 v. zijn *Aant. op d. Spieghele Histor.* IV D. over het democratisch karakter der taal zegt! Zie ook Everts, *Handl. Congres Brugge*, 1884, 451. (Van den Bosch 1893, 25)

1.2. Een plaatsbepaling in een serie artikelen

Zoals uit de titel van deze bijdrage blijkt, past die in een (geplande) reeks van artikelen. In het eerste artikel (Spiegel 12:1, 53-75) hebben we geprobeerd ons een beeld te vormen van ontwikkelingen in onze nationale identiteit in de 19e eeuw en van de (mogelijke) rol van (standaardtaal) onderwijs daarbij. We vermoedden namelijk dat ons dat zou kunnen helpen bij de analyse en interpretatie van een corpus 20e-eeuwse citaten uit vakdidactische literatuur over moedertaalonderwijs en nationale identiteit. We baseerden ons in het eerste deel voornamelijk op secundaire bronnen, dat wil zeggen dat we geen rechtstreekse toegang zochten tot vakdidactische publikaties over (moeder)taalonderwijs uit de 19e eeuw.

Aan het eind van deel 1 concludeerden we samenvattenderwijs dat de standaardisering van de Nederlandse taal waaraan in de 19e eeuw zeker gewerkt werd relatief weinig met de vorming van nationaal bewustzijn te maken heeft gehad. Eerder is er een duidelijk verband geweest met enerzijds de behoeften van de overheid aan centralisatie van het bestuur en anderzijds met de volksverheffing en -beschaving die onderdeel uitmaakten van het project van de Verlichting. Voorzover er nationalistische argumenten in het spel gebracht werden, beoordeelden we die - in navolging van onze bronnen - eerder als versierend dan als

ondersteunend. We kregen tot nu toe geen gegevens in handen die er expliciet op wijzen dat het reguliere onderwijs een belangrijke rol werd toebedacht in het proces van taalstandaardisering.

1.3. Methodologische aantekeningen

In dit deel gebruiken we wel primaire bronnen om de opvattingen over moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn in de 20e eeuw te achterhalen en te analyseren. Uit die bronnen hebben we een corpus citaten bijeengebracht. Die citaten zijn overigens niet op basis van een systematische en controleerbare zoektocht naar uitspraken over opvattingen over (moedertaal)onderwijs en de vorming van (het) nationaal bewustzijn in alle relevante bronnen uit de 20e eeuw in het corpus opgenomen. Zo'n zoektocht zou, bij gebrek aan voorstudies, nog jaren in beslag nemen. We hebben ervoor gekozen de voor ons makkelijk bereikbare bronnen waarvan we de inhoud uit eerdere studie globaal kennen, opnieuw te overzien. Vervolgens hebben we die bronnen waarvan we vermoedden dat ze relevante uitspraken zouden kunnen bevatten nauwkeuriger geraadpleegd. Onmiskenbaar is bij onze selectie het pionierswerk van Toon Hagen en Ton Vallen (Hagen/Vallen, 1974 en 1976) en van hun toenmalige student-assistenten Herman Giesbers, Sjaak Kroon en Rudi Liebrand (ib. 1976, 60) van moeilijk nu nog narekenbare invloed geweest. In de loop der jaren hebben we immers zo vaak en in zoveel verschillende omstandigheden met hun unieke inventarisatie van taalkundige en taaldidactische literatuur rond het thema *Dialect, standaardtaal en school* gewerkt, dat hun inventarisatie - met allerlei aanvullingen - als het ware ook de onze is geworden. Iets dergelijks geldt voor de verzameling historische case studies in Klinkenberg/De Vroomen (1988).

De geselecteerde bronnen hebben we niet grondig en systematisch bestudeerd; veeleer hebben we aan de hand van inhoudsopgaven en - indien aanwezig - registers plaatsen gezocht die ons kansrijk leken; dat bleek te werken. Uit het corpus citaten dat zo ontstond hebben we uiteindelijk voor onze analyse

de meest sprekende gekozen, dat wil zeggen die citaten die een duidelijke opvatting verkondigen.

Het zal inmiddels duidelijk zijn dat we geen enkele pretentie hebben dat onze verzameling representatief is. Eerder vatten we onze verzameling op als een illustratie bij onze vermoedens in welke richting nader onderzoek naar de relatie tussen (moeder)taalonderwijs en nationaal zelfbewustzijn in Nederland zou moeten gaan.

1.4. Een waarschuwing

In de eerste paragraaf van deze bijdrage hebben we een imaginaire verschrikte lezer/es opgevoerd die haar/zijn ogen niet kon geloven als zij/hij in een tekst over goed moedertaalonderwijs onbekommerd begrippen als germaans, volk, natie, nationaal, volks en volksaardig gebruikt zag worden. Uit eigen ervaring weten we dat die lezeres helemaal niet zo imaginair is, al ligt ons moment van schrikken vaak al 10, 15 jaar of nog langer terug. Naarmate je vaker op zo'n onbekommerd gebruik van beladen begrippen stuit, leer je je schrik te relativeren, al went het nooit.

Hoe tijdgebonden betekenissen en connotaties kunnen zijn, laat zich aardig illustreren aan een kernbegrip uit onze serie (het begrip volks) en een uit onze hoofdtitel (volksaardig). In de vijfde druk van de Van Dale (1914) - de vroegste die we tot nu toe konden raadplegen - komt het lemma volks niet voor; in de zesde (1924) evenmin. Maar in de zevende (Kruyskamp/De Tollenaere, 1950), de eerste druk die na de tweede wereldoorlog verscheen, duikt het wel op.

volks: een als onnederlands af te keuren woord voor nationaal; indien gebezigd voor aan het volk als zodanig eigen, als in *volkse wijsheid*, kan het toegelaten worden, maar aan te bevelen is het niet, zowel wegens de dubbelzinnigheid (er worden, opzettelijk of onbewust, verschillende bet. van *volk* in door elkaar gehaald) als wegens de associaties die het woord door zijn politiek verleden wekt. (ib., 2034)

Nu weten we dat de toenmalige redactie enige normativiteit in haar betekenisomschrijvingen niet schuwde, maar de minder prescriptieve redactie van de elfde druk (Geerts/Heestermans 1984, 3272) kon kennelijk nog steeds niet om de waarschuwing heen:

volks: van -, eigen aan -, voortgekomen uit het gewone volk, de volksmassa: *een volkse wijsheid*; het woord *volks* is o.i.v. het door de Duitse nationaal-socialisten gebruikte woord *v_olkisch* gekomen en daarom sterk beladen.

Pas in de 12e druk (Geerts/Heestermans 1991, 3451) verdwijnt de opgeheven vinger :

volks: 1. van, eigen aan -, voortgekomen uit het gewone volk, de volksmassa: een volkse wijsheid; 2. van, eigen aan het volk, syn. nationaal.

Deel 22:1 van het WNT dat in 1986 uitkwam en voor de bewerking waarvan onder anderen Kruyskamp en Heestermans tekenden, laat de beladen betekenis weg en belegt de eerste betekenisomschrijving met twee citaten uit respectievelijk 1902 en 1907 en de tweede betekenisomschrijving met een citaat uit 1904.

volksch. 1ð. Aan het gewone volk eigen, op de wijze van het gewone volk. 2ð. Met het volk verbonden, van het volk houdend. (846)

In geen van de geraadpleegde drukken van de Van Dale is het woord volksaardig terug te vinden; wel natuurlijk in het WNT. Dat geeft weer twee betekenisomschrijvingen, waarvan de eerste met twee citaten wordt belegd uit respectievelijk 1888 en 1915 en de tweede met één uit 1888.

Volksaardig 1ð. Geliefd bij het volk, populair. 2ð. Overeenkomstig den volksaard. (846-847)

Met deze waarschuwendende illustratie willen we geenszins onze kritische blik uitschakelen - zoals in de rest van onze bijdrage nog zal blijken -, noch die van de lezer/es. Wel proberen we ons er steeds van bewust te zijn dat voor ons beladen begrippen voor de auteurs die we behandelen veel minder of wellicht niet beladen waren. Maar we proberen ook steeds in ons achterhoofd te houden dat de vroegere betekenis wel onderdeel is en blijft van de latere betekenisontwikkeling.

2. De documenten

2.1. Het Pleidooi van J.H. van den Bosch (1862-1941)

2.1.1. Weg met de schrijftaal

Direct al bij verschijnen veroorzaakte Van den Bosch brochure heel wat commotie in kringen van taal- en letterkundigen en van opleiders en onderwijzers (De Vos, 1939, 223). De kritische discussies rond zijn gedachtengoed ontstonden enerzijds door de zeer polemische stijl waarin het pamflet geschreven was - het argument ad hominem schuwde Van den Bosch niet - en anderzijds door de (zeker in de ogen van tijdgenoten) radicale breuk met de gangbare opvattingen over goed moedertaalonderwijs die Van den Bosch propageerde. De discussies gingen vooral over de vraag welke taal op school onderwezen zou moeten worden: de schrijftaal zoals in het toenmalige onderwijs of de spreektaal zoals Van den Bosch wenste. Later kwam de nadruk vooral te liggen op de (vermeende) normloosheid van Van den Bosch inzake taalgebruik en op de praktische onbruikbaarheid van zijn voorstellen.

Het *Pleidooi* bevat dus onder meer een reeks argumenten om de dominante schrijftaal die - ook in de perceptie van tijdgenoten - ver af stond van de spreektaal, op school af te schaffen en de gesproken taal daarvoor in de plaats te stellen, hoeveel radicale veranderingen dat ook voor de praktijk van vooral het lees- en stelonderwijs met zich mee zou brengen.

Zijn hoofdargumentatie ontleent Van den Bosch aan een Duitse studie die hij aanduidt als K_rting, *Die Anfänge der Renaissanceliteratur in Italien* (ib., 38). Globaal komt Van den Bosch betoog op het volgende neer. Onder invloed van de Renaissance-ideeën is in het Germaanse Nederland een Vlaams-Brabants dialect, streng gemodelleerd naar de Latijnse - en dus Romaanse - grammatica, in de 16e en 17e eeuw als Nederlandse schrijftaal ingevoerd. De grote 17e eeuwse schrijvers hebben die schrijftaal ook wel gebruikt - behalve Cats -, maar die waren artistiek genoeg om zich daarin nog authentiek - dat wil zeggen: in overeenstemming met hun eigen aard, maar ook nog wel min of

meer in overeenstemming met de volksaard - te kunnen uitdrukken; alle andere gebruikers raakten echter zo verstrikt in de strenge en wezensvreemde reglementering van die schrijftaal dat ze meer en meer hun authenticiteit gingen verliezen. Ze vervreemdden van hun volksaard. Dat werd nog erger onder het regime van het Franse - dus opnieuw: Romaanse! - neo-classicisme in de 18e eeuw en het begin van de 19e eeuw: de schrijftaal werd toen nog verder verlatijnt en de grammaticas werden absoluut normatief in hun gedetailleerde regelgeving. Weliswaar weten de artiesten zich in de loop van de negentiende eeuw van die schrijftaal te bevrijden, maar de gewone taalgebruiker blijft erin gevangen. In het derde kwart van de 19e eeuw leidt dat volgens Van den Bosch tot een absoluut dieptepunt: de al eerder genoemde onoverbrugbare kloof tussen schrijftaal en spreektaal. In schrille kleuren schildert Van de Bosch de vele negatieve gevolgen van het bestaan van die schrijftaal. Niet alleen brengt die een maatschappelijke tweedeling tussen gebruikers en niet-gebruikers tot stand, maar ook een scheiding tussen het volk en zijn oorspronkelijke, Germaanse taal en cultuur. Maar gelukkig ziet hij al *De Nieuwe Tijd* dagen: Wij hebben tegenwoordig *de Germaansche Renaissance*, worden volksaardig, krijgen een ander begrip van beschaving en voornaamheid, en van taal, zien de Renaissance met geheel andere oogen. (ib., VI)

2.1.2. Onze Moedertaal

Zoals meer tijdgenoten had Van den Bosch niet veel op met uniformiteit; de kritiek - zoals reeds gezegd, vooral de latere - richt zich dan ook op zijn sterk individualisme en op de daaruit voortvloeiende (vermeende) normloosheid inzake taalgebruik. Getuige het volgende citaat had Van den Bosch in elk geval een uiterst genuanceerd standaardtaalbegrip waarin een behoorlijke ruimte was voor dialectische afwijkingen, zowel in de gesproken als in de geschreven taal.

Iemands moedertaal is eigenlijk de taal van zijn moeder. Alle dialect is moedertaal. Die dialecten samen vormen, als men wil, de Moedertaal. De Algemeene Beschaafde Spreektaal is de Moedertaal bij uitnemendheid.

Bij de conservatieve *Vrouw* in haar afgesloten huiselijken kring is de zuivere, nationale overlevering van de voorgeslachten.

De *Beschaafde Moedertaal* ondergaat in alle hoeken van ons land, den invloed van ieders bijzonder dialect. In abstracte zuiverheid is zij nergens. Zij bestaat, behalve in de inbeelding van taalkundigen, nergens als abstractie. Zij leeft in velerlei schakeering.

De invloeden der dialecten zijn *wettig*, en *noodzakelijk voor het leven dier Beschaafde taal zelve*. (Van den Bosch, 1993, 27)

Hoewel het woord volk (= de gemeenschap van bewoners van een land die afstamming, taal, zeden, overlevering gemeen hebben (Geerts/ Heestermans, 1984, 3272)) in dit citaat niet valt, in de zuivere, nationale overlevering van de voorgeslachten is het natuurlijk prominent in romantische, Herderiaanse zin aanwezig, gesymboliseerd in en tegelijkertijd als schat in een schatkamer gekoesterd door de conservatieve *Vrouw* in haar afgesloten huiselijken kring .

Maar direct al duikt er nu een dilemma op: niet alles uit de volkse, de nationale taaloverlevering is bruikbaar : de beschaving moet ook haar weldadig werk doen. Maar daarbinnen is er veel ruimte voor variatie en ontwikkeling: de dialecten, de taal van het volk bij uitstek, vormen een levende bron voor de

taalgebruiker om haar/zijn eigen individuele en authentieke taal daaraan te laven. Ook als zij/hij schrijft.

Hetzelfde recht dat het dialect heeft in t sprēken der Beschaafden, heeft het in het schrijven. (ib., 29)

Opnieuw lijkt het erop dat Van den Bosch beroep op het volkse, het nationale, slechts een middel is om zijn taalopvatting een schijn van vanzelfsprekendheid te geven. Uit De Vos beschrijving van Van den Bosch (taal)opvattingen weten we immers dat Van den Bosch zich sterk verbonden voelde met de - overigens elitaire - letterkundige vernieuwing die de zogenaamde Tachtigers in het laatste kwart van de 19e eeuw met veel verbaal geweld tot stand brachten. Die beweging legde evenals Van den Bosch een sterk accent op het individu, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de poēzie-definitie die een van de hoofdfiguren uit die beweging hanteerde: Poēzie is de allerindividueelste expressie van de allerindividueelste emotie (geciteerd in Van Nispen, 1946, 26). Deze definitie geeft tegelijkertijd een opvatting over de belangrijkste functie van taal weer die we ook bij Van den Bosch vinden: taal is allereerst het middel om persoonlijke emoties weer te geven. In taal geef je weer wat je z'lf gezien en gevoeld hebt, wat je z'lf meent. En net als bij de Tachtigers is dan bij Van den Bosch de klank van de taal uiteindelijk de draagster van die individuele emotie. Taal is klank (geen schrift).

2.1.3. Het nieuwe taalonderwijs

Zoals te verwachten krijgt vooral het taalonderwijs in Van den Bosch betoog veel kritische aandacht. Allereerst de bestaande praktijk op school: Wij vervreemden den knaap van zijn eigen taal. (ib., V), maar zeker ook het vak Nederlands in de onderwijzersopleiding: Het hoofdonderwijzers-examen *een tragicomische vertooning*: wat er dreigt (ib.). Zijn volle gramschap reserveert hij echter voor de schriftelijke cursus voor de hoofdakke: de heeren Koenen-Jacobs en hun getrouwen. (ib.)

Het uitgangspunt dat taal klank is impliceert voor Van den Bosch dat het taalonderwijs via observatie van gebruikte taal

bij de leerlingen vooral bewustzijn moet wekken van wat allemaal mogelijk is in taal: taalstudie. Het moet de kinderen vooral leren te luisteren naar zichzelf: hoe ze in allerlei situaties - ook thuis en onder vrienden - hun taal mondeling gebruiken en over wat ze het dan hebben. Vervolgens moet het taalonderwijs hen aansporen te schrijven zoals ze spreken. Tegelijkertijd moet het taalonderwijs de leerlingen leren hardop te lezen zoals ze spreken. (Want ook in Van den Bosch taalonderwijs blijven lezen en stellen de kern.)

Latere bewonderaars hebben Van den Bosch taalopvatting min of meer geherinterpreteerd als een leerlinggerichte didactiek; daaraan heeft hij vooral zijn faam als vernieuwer te danken.

2.1.4. Onze (literaire) cultuur

Min of meer haaks op het taalindividualisme en de uitwerking ervan in het lees- en stelonderwijs en de taalstudie staat - zoals hierboven al gebleken is - het taalcollectivisme: Van den Bosch romantische volk- en natiebegrip, waarmee hij heel duidelijk aan de cultuurnatie en - voorzover thans te overzien - niet aan de natie-staat refereert. Enerzijds leidt dat tot Van den Bosch belangstelling voor middelnederlandse letterkunde waarin de zuivere, nationale overlevering van de voorgelachten bewaard is en voor Cats in wie de zuivere nationaliteit zegeviert, anderzijds tot zijn hoge waardering voor de rest van de 17e eeuwse letterkunde. Die moge dan weliswaar renaissancistisch en als zodanig volksvreemd zijn, als afspiegeling van het glorieuze nationale verleden kan ze niet gemist worden, ook niet in het onderwijs. Maar dan doet zich een nieuw dilemma voor. Een van Van den Bosch stellingen luidt: Geen Moedertaal-onderwijs is goed dan dat *tot Vrijheid* leidt. Slechts onderwijs *in Vrijheid* k'n dit. (ib., 53) Met andere woorden:

Educatie behoort niet te worden aangepreekt. Maar wij moeten ons in de lectuur van de echte auteurs onder den invloed brengen: op scholen hebben we, *als de leerlingen tot eenige individuele zelfstandigheid zijn gekomen*, op hun juistheid, kracht en schoonheid *opmerkzaam te maken*. (ib., 29)

Wat Van den Bosch in de rest van zijn *Pleidooi* verafschuwt - het navolgen van anderen ten koste van de eigen authenticiteit in taalgebruik - haalt hij hier, zij het aarzelend toch weer binnen.

2.1.5. Van den Bosch als model?

We zijn tamelijk uitvoerig ingegaan op de denkbeelden van Van den Bosch. Enerzijds omdat veel na hem komende denkers over moedertaalonderwijs met hem in discussie gaan of zich op hem beroepen, terwijl ze hem en zijn medestanders - ook al zijn ze het niet eens met zijn ideeën - percipiëren als revolutionaire vernieuwers met grote invloed. Anderzijds staat Van de Bosch door de onmiskenbare spanning die hij creëert tussen belangrijke concepten in zijn denken over goed moedertaalonderwijs als individu, volk, (moeder)taal, beschaving en literatuur model voor het latere denken over moedertaalonderwijs, dialect en standaardtaal, volk en natie. Wat nu volgt aan citaten van anderen laat zich lezen als variaties op dezelfde themata, al leggen ze vaak iets andere accenten.

2.2. Een nationale wedergeboorte van het moedertaalonderwijs: Jac. van Ginneken S.J. (1877-1945)

Bijna 25 jaar na Van den Bosch zijn *Pleidooi* verschijnt, midden in de Eerste Wereldoorlog, een nieuwe pleitrede onder de veelzeggende titel: *Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden: een hartig woord aan hen die belang stellen in de toekomst van het Nederlandsche volk* (Van Ginneken, 1917). De schrijver is de taalgeleerde Dr. Jac. van Ginneken, die later de eerste leerstoel Nederlands aan de Nijmeegse Universiteit zal bezetten. Het boekje is eigenlijk bedoeld als een begeleidende brochure bij een nieuw opgezette, vierdelige taalmethode, waarvan overigens maar drie delen verschenen zijn, elk met een geringe verspreiding. De Vos (1939, 318-325) plaatst Van Ginneken in de groep uitbouwers van de beginselen van het nieuwe taalonderwijs dat Van de Bosch begon. Zelf kwalificeert Van Ginneken zijn nieuwe methode als een poging tot een

nationale wedergeboorte van het moedertaalonderwijs . Dat Van Ginneken dezelfde opvattingen als Van den Bosch aanhing, maar ze alleen bloemrijker verwoordde, moge het volgende citaat illustreren.

De dialecten zijn geen verachtelijke parias, maar als natuurbloemen van het vrije veld, de meest gezonde, minst verzwakte afstammelingen van de taal onzer vaderen. (...) Wij moeten aan onze leerlingen laten inzien, dat er naast bosch- en veldbloemen ook mooie gekweekte tuinbloemen bestaan, die elk uitstekend voor hun bestemming berekend, en voor hun doel geschikt zijn. En evenmin als de veldbloemen ontaarde tuinbloemen zijn, evenmin is de volkstaal een ontaarde deftige taal. Integendeel, juist andersom! ons Algemeen Beschaafd is niets dan een veredelde vorm van de veldbloemen, (...) niet zo vol sappen en groeikracht.

Evenals Van den Bosch zoekt Van Ginneken eerder een legitimatie voor zijn vernieuwende aanpak in de bijdrage die hij levert aan de nationale zelfkennis, dan dat hij nationale zelfkennis als doel van het moedertaalonderwijs noemt. Ook hier formuleert hij bloemrijker dan zijn voorganger, maar ook scherper.

Onmisbaar is dus de reflexieve kennis van den bouw der moedertaal voor onze nationale zelfkennis. Om met beide voeten te staan op Nederlandschen bodem, om te wortelen in ons nationaal volkskarakter, om van geboren Nederlanders ook tot getogen Nederlanders op te groeien. (ib., 34)

Duidelijker ook dan Van den Bosch geeft Van Ginneken aan waar die nationale zelfkennis toe dient: je wordt er meer Nederlander door; je wordt (cultureel) geïntegreerd in de historisch gegroeide maatschappij. Meer nog: door zijn aanpak te volgen in het moedertaalonderwijs beleef je de vaderlandse geschiedenis opnieuw, word je opnieuw als Nederlander geboren en leer je de Nederlandse aard in alle aspecten kennen.

Ons te verdiepen in den bouw onzer taal, is dus een vaderlandsche geschiedenis van binnen gezien, neen meegeleefd, doorvoeld en ondervonden; een geestelijk bad van nationale wedergeboorte, een wijdingsvol opgaan tot de geesteswereld van het voorgeslacht, een verkeer met de grootste zielen onzer afgestorvenen, een helle-, vagevuur- en hemelvaart, ons Dantesk-groot makend door de kennis onzer nationale slechte, middelmatige en hoog-edele neigingen; kortom een klaar reflexief bewust worden van alles wat daar ongeweten sluimert in onzen Nederlandschen, verstandelijken, gemoedelijken en wilskrachtigen aanleg. (ib., 34)

Het is duidelijk: Van Ginnekens moedertaalonderwijs laat leerlingen de Nederlandse geschiedenis overdoen ten einde te ontdekken wat ze als Nederlander allemaal meegekregen hebben en dus kunnen ontwikkelen.

Ging het bij Van den Bosch nog om de tamelijk abstracte tweedeling Germaans - Romaans, bij Van Ginneken komen de Westeuropese nationale culturen, niet de staten, in het vizier. Dat blijkt als hij ervoor pleit pas tamelijk laat met vreemdetalenonderwijs te beginnen, in ieder geval nadat de leerlingen zicht hebben gekregen op de nationale denk- en vorm- en voelgewoonten, zodat ze gewapend zijn tegen vreemde invloeden.

Eer dat toch de vreemde wereldtalen der oude en nieuwe tijden, met heel hunne mondiale literatuur de hoofden onzer kinderen komen overduizelen, moeten de nationale denk- en vorm- en voelgewoonten in klare bewustheid liggen te fonkelen diep daarbinnen, dat bij al het sissende en draaiende vuurwerk, dat er weldra zal losbranden, het jonge hoofd niet al z'n traditionele bezinning verlieze, en als vaderlandslooze kosmopoliet er zonder onderscheid op losbrande met Fransche licht-raketten, Engelsch Bengaals vuur of Duitse donderbussen. (Van Ginneken, 1917, 33)

De toon van de waardering voor het vreemde lijkt ons eerder ironisch dan xenofobisch; als al ergens venijn in steekt, dan gaat het om de vaderlandsloze kosmopoliet en die zal Van Ginneken eerder met het verafschuwde communisme en socialisme geassocieerd hebben.

Van Ginneken heeft een missie te vervullen: het moedertaalonderwijs verbeteren en om die missie maximale kansen te bieden verbindt hij ze aan de toekomst van het Nederlandse volk. Daarom kan hij ook verzuchten dat hij er trots op zou zijn als hij het graf in zou dalen met op zijn geweten

... in het jonge Nederlandsche geslacht het bewustzijn te hebben aangekweekt van het nationale zieleleven van de groteren onder onze vaderen. (ib., 34)

Overigens blijft Van Ginneken eigenlijk steken in zijn metafoor van de bos- en veldbloemen (de dialecten) en de gekweekte tuinbloemen (de standaardtaal en de vaderlandse literatuur). Wat het belang van en de aandacht voor beide voor de praktijk van het moedertaalonderwijs betekent of zou moeten betekenen blijft, veel meer dan bij Van de Bosch, goeddeels onbesproken. Van Ginneken wekt vooral de indruk dat wat het botaniseren is voor de omgang met bloemen, de taalstudie is voor het taalonderwijs. Of er relatie bestaat tussen taalstudie en taalvaardigheid en zo ja, wat die dan inhoudt komt niet ter sprake. Een analyse van de schoolboeken die Van Ginneken ook geschreven heeft zou daar wellicht duidelijkheid over kunnen verschaffen.

Wat zowel bij Van de Bosch als bij Van Ginneken opvalt, is dat elke verwijzing naar een onderwijs- en/of overheidsbeleid ontbreekt. Het blijft dan ook volstrekt onduidelijk of Van den Bosch beroep op en Van Ginneken's pleidooi voor de nationale identiteit daar in passen of niet.

2.3. Juist bij een volk als het onze : Van den Ent c.s. als tuchtmeesters van het Nederlandse volk

2.3.1. Een commissie in oorlogstijd

Bij besluit van 14 februari 1941, nauwelijks negen maanden na het begin van de Duitse bezetting, stelde de Secretaris-Generaal van het Departement van Opvoeding, Wetenschap en Cultuurbescherming de *Commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde* in. Gedateerd 31 October 1941 bracht de Commissie al haar definitieve rapport uit (Van den Ent et al., 1941, 6 en 7). Bij de instelling van de commissie bestond het departement tweeënhalve maand. Op 25 november 1940 had Seys-Inquart namelijk het bestaande Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen opgeheven en zijn taken verdeeld over twee Departementen: het Departement van Opvoeding, Wetenschap en Cultuurbescherming onder leiding van secretaris-generaal J. van Dam en het Departement van Volksvoorlichting en Kunsten onder leiding van Dr. T. Goedewaagen (Van den Toorn, 1991, 7).

Uit het rapport zelf is nergens expliciet op te maken dat het tijdens de Duitse bezetting is geschreven, zelfs niet dat het bijvoorbeeld onder moeilijke omstandigheden is geschreven. Toch is de maand waarin de commissie ingesteld is de maand van de februaristaking (De Jong, 1972, 848-876). En de maand waarin de commissie haar verslag uitbracht was de maand waarin de eerste executies plaats vonden.

De samenstelling van de commissie biedt ten minste één opvallendheid: afgezien van de secretaris zitten er acht Neerlandici in en de Leidse hoogleraar in de Oudgermaanse taal- en letterkunde J. de Vries die Van den Toorn (1991, 14) categoriseert als een van de nationaal-socialistische pennevoerders in Nederland.

2.3.2. Onze verderfelijke volksaard

Over de relatie tussen (moeder)taalonderwijs en volksaard, laat staan volksbewustzijn en nationale identiteit is het rapport buitengewoon terughoudend. Voorzover we thans kunnen overzien raken slechts drie uitspraken in het rapport zijdelings deze thematiek. De eerste is te vinden in de *Inleiding* (Van de Ent et al., 1941, 8-20) die te lezen is als een legitimering van de werkzaamheden van de commissie. Uitgangspunt voor de commissie zijn de klachten over een onvoldoende taalbeheersing van het

jongere geslacht (ib., 8), een tekort aan taalbeheersing en taalverzorging en daarnaast ook bij ontwikkelde Nederlanders, van wie men anders verwachten zou, een onvoldoende kennis van de Vaderlandse letterkunde, met name van de vroegere perioden ervan (ib., 9). De commissie tracht de oorzaken voor het ontstaan van die tekorten te analyseren en meent er enkele belangrijke te kunnen aanwijzen die in

onze *volksaard* gelegen zijn. [Namelijk:]

- onverschilligheid ten aanzien van de vorm;
- opmerkelijke losheid in de omgangsvormen;
- schroomvalligheid om aan woord en gebaar een verzorgde uitdrukking te geven;
- het individualisme van de Nederlander. (ib., 10)

Vooraf het individualisme - door Van den Bosch nog zo verheerlijkt als bron van goed moedertaalonderwijs - van de Nederlander vermag de commissie in het geheel niet te bekoren omdat het ertoe leidt dat de Nederlander zich aan algemene normen weinig gelegen laat liggen. (ib.)

Via het beroep op de *volksaard* komt de commissie makkelijk uit bij ~n van haar hoofdthema s: het herstel van het gezag in taalzaken van de moedertaal docent, het weer opnieuw geven van leiding aan de leerlingen en het uitoefenen van taaltucht.

Zo is het getij thans gunstiger dan een kwarteeuw geleden voor straffe taaltucht en scherp getrokken normen. (ib., 17)

De commissie laat overigens wijselijk de vraag in het midden hoe ze aan haar kennis komt over onze volksaard en de desastreuze invloeden daarvan op de taalbeheersing van de jeugd. Zonder twijfel treedt de commissie op dit punt in discussie met Van den Bosch - zonder hem overigens te noemen - die een halve eeuw geleden, onder aanroeping van dezelfde Nederlandse volksaard zijn pleidooi voor de allerindividueelste expressie van de allerindividueelste emotie het licht had doen zien.

Des te opvallender is het dat de commissie, kennelijk op dat punt wel aansluitend bij het nieuwe taalonderwijs van Van den

Bosch cum suis, zeer hecht aan het hardop lezen in de klas: taal is immers klank. In de wetenschap dat de ervaring in de laatste 50 jaar geleerd heeft dat de taal-is-klankopvatting in het leesonderwijs zeer moeilijk te realiseren is, zoekt de commissie een sterk argument om haar standpunt te legitimeren. En dan duikt opnieuw hetzelfde argument op:

Juist bij een volk als het onze behoort de leesles een zeer belangrijk onderdeel van het onderwijs in de moedertaal te vormen. (ib., 23)

Een derde, verwante uitspraak doet de commissie als ze haar voorstel wil legitimeren om in een bepaald leerjaar enkele onderwerpen van algemeen taalkundige aard aan de orde te stellen, waaronder de afkomst van het Nederlands, betekenisverandering en verandering in de woordvoorraad, hoewel ze in de *Inleiding* nogal gefulmineerd heeft tegen de neiging van docenten om historisch-taalkundige verklaringen te geven en andere taalgeleerdheid. Nu schrijft de commissie, overigens onder verwijzing naar haar eerdere afwijzing:

Voor een juist begrip van de eigen aard onzer nationale taal is het immers nodig enig inzicht te hebben in de wording van het Nederlands, de verbreiding er van en de verhouding tot andere talen. (ib., 41)

2.3.3. De commissie en haar voorgangers

Noch de naam van Van den Bosch noch die van Van Ginneken worden in de *Inleiding* op het rapport genoemd. Dat mag op het eerste gezicht wellicht verwondering wekken, maar de commissie noemt in haar *Inleiding* eigenlijk geen enkele naam, behalve dan die van haar medelid De Vries. Op diens initiatief is een vergelijkend onderzoek naar de plaats van het moedertaalonderwijs in Westeuropese landen uitgevoerd. Op basis van de uitkomsten durft de commissie te pleiten voor een ruimere en meer centrale plaats voor het Nederlands op de middelbare school.

Het rapport presenteert als Bijlage een vrij uitvoerige literatuuropgave verdeeld in verschillende afdelingen. In de afdeling *Algemene beschouwingen* wordt de hierboven besproken

brochure van Van Ginneken genoemd; het pleidooi van Van den Bosch niet. Toch had het commissielid De Vooy bij de aanvaarding in 1915 van zijn hoogleeraarsambt in de Nederlandsche Letteren te Utrecht, volgens De Vos (1939, 209), warme woorden van hoge waardering en vriendschap (gesproken) voor den pionier van het Moedertaal-onderwijs: J.H. van den Bosch :

Uw leerling in letterlike zin ben ik nooit geweest, maar als ik naga aan wie ik, voor mijn ontwikkeling in wetenschap en praktijk, het meest te danken heb, dan denk ik aan de leerrijke uren die ik met u doorbracht. De macht van Uw bezielend woord, dat zovelen van Uw leerlingen steun en richting gaf, heb ook ik in een veeljarige omgang ervaren. Uw veelzijdige en diepgaande voorlichting, Uw onuitputtelijke frisse geest, in te kleine kring naar waarde geschat, was mij menigmaal een prikkel tot nieuwe arbeid.

Overigens komen in andere afdelingen zoals *Methodiek en didactiek*, *Het lezen* en *Bijzondere onderwerpen* wel verwijzingen naar publikaties van Van den Bosch voor. De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat de commissie nog wel waardering kon opbrengen voor Van den Bosch praktisch-didactische bijdragen, maar van zijn achterliggende opvattingen over (moeder)taal, moedertaalonderwijs, volksaard en natie niets meer moest hebben.

2.3.4. De strijd tegen een dialectische uitspraak

Ook deze commissie wordt geplaagd door dilemma's zoals we die bij Van den Bosch - en in mindere mate bij Van Ginneken - tegenkwamen. Het duidelijkst blijkt dat uit de houding tegenover het dialect. Weliswaar vinden we ook bij de commissie (nog) de waardering voor dialect en volkstaal als object voor taalstudie, maar in de perceptie van de commissie is het volk te ver en te bedreigend in het schoolstelsel doorgedrongen om er nog het ongebreidelde enthousiasme van haar voorgangers voor ten toon te kunnen spreiden. De commissie vraagt de aandacht voor

(...) de achteruitgang van het peil der ontwikkeling (van de) leerlingen, die vooral geweten wordt aan het feit dat de toegang tot de scholen voor veel bredere lagen der bevolking opengesteld werd. Kinderen die in een weinig ontwikkelde omgeving opgevoed zijn, ontvangen van het huisgezin te weinig steun om zich op de school zonder bijzondere inspanning naast de beter gesitueerden te kunnen handhaven. Aan de strijd tegen een dialectische uitspraak moet daarom veel meer aandacht besteed worden. (...) Daarom is het een onafwijsbare eis meer aandacht aan het moedertaalonderwijs te besteden. (ib., 10)

Lag bij Van den Bosch in de huiselijken kring nog de zuivere, nationale overlevering van de voorgeslachten veilig opgeslagen, voor de commissie is het huisgezin vaker een weinig ontwikkelde omgeving die het moedertaalonderwijs met niet geringe problemen opzadelde.

2.3.5. Dialect en literatuur als bedreiging voor taaltucht

Ook het letterkunde-onderwijs stelt de commissie voor problemen. Het beoogt

de leerlingen inzicht bij te brengen in de belangrijkste voortbrengselen van de Nederlandse letterkunde en hun ogen te openen voor de schoonheid van deze kunstwerken. (ib., 21)

Maar de produkten van de vernieuwing die de literatuur ten tijde van Van den Bosch onderging en die gedeeltelijk van dezelfde intellectuele bronnen gebruik maakte als Van den Bosch roepen in het moedertaalonderwijs spanningen op.

De letterkundigen kwamen door hun streven naar individuele en suggestieve dictie niet zelden tot ongewone woordvormsels en afwijkende zinsbouw; anderzijds gaven zij, in hun drang tot natuurgetrouwe schildering, aan de gewone of zelfs grove en platte volkstaal een veel ruimer plaats dan deze vroeger in literaire geschriften had gehad. Zo waren er onder de meest gelezen literatoren weinig auteurs aan te wijzen, die door hun beheerste en

evenwichtige taal, door keurigheid in woordgebruik, ten voorbeeld konden gesteld worden aan de jeugd, die zich nog een eigen stijl moest verwerven. (ib., 16)

In haar zucht naar tucht en zelfs in het bewustzijn een oppervlakkig en onwetenschappelijk conservatisme wind in de zeilen te geven (ib., 18), verbreekt de commissie de relaties tussen volk, volksaard, moedertaal, moedertaalonderwijs en literatuur zoals we die bij Van den Bosch en Van Ginneken geconcipieerd zagen. Of, vergeleken met haar voorgangers, herdefinieert ze die tenminste in negatieve zin. In plaats van (wellicht gedroomde) inspirerende bron voor authentiek moedertaalonderwijs verworden dialect en literatuur tot bedreigingen voor straffe taaltucht en scherp getrokken normen . Er rest slechts schrale troost:

Het vermijden van dialectische eigenaardigheden hoeft bij de leerlingen niet te leiden tot geringschatting van het dialect. Integendeel: wanneer aanhoudend de aandacht bepaald wordt bij het onderscheid tussen het Algemeen Beschaafd en een dialect, kan het gebeuren, dat de leerlingen zich meer bewust gaan worden van het eigenaardige hunner streektaal. (ib., 33)

Met de herdefiniëring van deze relaties verdwijnt de vraag naar een mogelijk verband tussen moedertaalonderwijs en nationale identiteit steeds meer uit het zicht, precies in die periode van de Nederlandse geschiedenis waarin het nationale territorium zichtbaar geschonden werd en de Duitse, nationaal-socialistische propagandamachine op volle toeren raakte om de Nederlanders hun germaanse afkomst bewust te maken.

2.4. De Nederlandse stam: Van Nispen (1899-1986) over de volksscholen

2.4.1. Middellijke nationale opvoeding

Twee jaar na de bevrijding van het zuiden van Nederland verscheen bij de Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis te Tilburg de *Verkenningen op het gebied van taal en taalonderwijs* van de hand van Frater Victor van Nispen, leraar Ned. taal en lett. M.O. Het werd als nummer 125 gepubliceerd in de *Opvoedkundige Brochurenreeks*, die onder leiding stond van Frater S. Rombouts verbonden aan de R.K. Kweekschool te Goirle (Van Nispen, 1946). Het is erg verleidelijk uitvoerig uit dit geschrift te citeren, omdat het een indringend beeld geeft van de intense worsteling van de schrijver om voor zichzelf en voor zijn lezers helderheid te krijgen over enerzijds concepten en hun onderlinge relaties als: huisgezin en maatschappij, heem en vaderland, heem en het grotere verband van het volk, de Nederlandse stam. En anderzijds over taal, moedertaal, heemtaal, volkstaal, dialect, koiné, Algemeen Beschaafd en standaardtaal. En tenslotte over de rol van moedertaalonderwijs daarbij. Dat het Van Nispen ondanks zijn geworstel niet altijd gelukt die helderheid te verkrijgen, blijkt uit het feit dat hij in de ene context kan betogen:

Twee- of meertaligheid is altijd een obstakel voor de culturele en nationale saamhorigheid van een volk. (ib., 9)

Maar in een andere context overweegt hij:

dat de ontwikkelde Nederlander eigenlijk over twee talen dient te kunnen beschikken. Het gelukkige feit dat hij zich Nederlander mag noemen, dwingt hem niet zijn heem te verloochenen (...). Maar van de andere kant, het hoort tot een voltooide opvoeding, de taal te kunnen spreken die over het eigen heem heen grijpt, en die alle gewesten op haar beurt weer samenbindt tot een enkele eenheid, de natie. (ib., 57)

Van Nispen moet dan ook moeilijke vraagstukken oplossen; waarbij hij kennelijk vaak een dubbele loyaliteit voelt: een voor het heem en een voor de natie. Zo kan hij kennelijk veel sympathie opbrengen voor het standpunt dat

in onze tijd, nu het nationaal bewustzijn door de ellenden van de Duitse bezetting weer is gaan groeien en de vaderlandsliefde zich weer met nieuwe fierheid verheft sommigen wellicht als hun mening zouden willen verkondigen, dat het nu meer dan ooit tijd is, om het A.B. sterk te bevorderen, en het dialect op de achtergrond te dringen. (ib., 60).

Maar twijfelt hij even verderop:

Is het evenwel ook waar, dat het verdwijnen van de heemtalens de nationale eenheid zou bevorderen? (ib., 60-61)

Het antwoord moet natuurlijk: Neen luiden, maar de redenering die Van Nispen daarvoor op moet zetten is niet eenvoudig. Hij stelt daartoe nationaal bewustzijn gelijk met het bezit van het krachtige gevoel van het algemeen Dietse ; dat gevoel is slechts voor weinigen weggelegd, omdat het algemeen Dietse voor de bredere schare te abstract en te vaag is. Maar overweegt hij dan: alle gewesten zijn natuurlijk ook Diets. Als je nu het gewestelijk bewustzijn wakker roept - en dat kan wel bij de bredere schare, want die is gevoelig voor het gewestelijke - dan maak je je dus ook verdienstelijk voor de Dietse natie:

Dat is dan wel niet onmiddellijke, maar toch middellijke nationale opvoeding. (ib., 61)

En zo zijn de heemtalén, waarin het gewestelijk bewustzijn ook berust, gered en wordt de natie toch gediend.

Het komt er maar op aan, dat men dat gewestelijke leert zien als een nuance van het nationale, een verschijningsvorm van het nationale. Als we dat op de taal toepassen: het komt er op aan, dat we het dialect leren beschouwen en waarderen als inderdaad een *Nederlands* dialect, een van de vormen waarin zich het Nederlands openbaart.

Daarmee zit Van Nispen dicht in de buurt van de al eerder geciteerde opvatting van Van den Bosch; alleen zag die laatste geen spanning tussen zijn opvatting en het nationaal bewustzijn. Van Nispen wel en hij moet omslachtige redeneringen opzetten om die spanning op te lossen. Overigens blijft, meer nog dan bij Van den Bosch en Van Ginneken, bij Van Nispen onduidelijk wat de legitimering van die nationale opvoeding kan zijn. Afgezien van praktische argumenten als het grotere communicatieve bereik van een nationale taal die een zeker nationaal bewustzijn vooronderstelt (maar tegelijkertijd dat nationale bewustzijn bevordert), lijkt eigenlijk alleen van doorslaggevend belang dat in de 16e en 17e eeuw humanisten in nationale zin (ib., 34) in en door de ontwikkeling van een algemene taal een Nederlandse cultuurnatie hebben ontwikkeld die het waard is behouden te blijven. Voor de rest is het overduidelijk dat Van Nispens liefde blijkt uit te gaan naar heem en dialect:

Als we onze geboortestreek voorgoed hebben verlaten, roept het geluid van de heemtaal weer die lieve beelden voor ons op van voorheen, en we keren ons met een zacht heimwee naar de streek waar onze jeugd zo zorgeloos verstreek. Zo werd de streektaal voor vele dialectsprekers een kostbaar bezit. (ib., 50)

2.4.2. Taalonderwijs aan de volksschool

Hoezeer Van Nispens opvattingen over goed taalonderwijs het ook waard zijn om aan een gedetailleerde en diepgaande analyse en interpretatie onderworpen te worden, we zien daar hier vanaf. Zijn uiteenzettingen hebben namelijk uitsluitend betrekking op het lager onderwijs en meer specifiek op het onderwijs aan volkskinderen, zeg maar kinderen uit de lagere sociaal-economische klassen en kinderen uit rurale leefgemeenschappen. Voor het taalonderwijs betekent dat, dat Van Nispen drie taallagen onderscheidt te weten

- de gemeenzame omgangstaal, de thuistaal van kinderen;
- de normale omgangstaal, de bovengewestelijke verkeerstaal;
- de cultuurtaal, de schrijftaal.

In de opvatting van Van Nispen hoort de volksschool zich te beperken tot het invoeren van de leerlingen in de normale omgangstaal. Door deze ingreep verdwijnt een belangrijke vakinhoud van het moedertaalonderwijs - het letterkundeonderwijs - bij Van Nispen uit het zicht. Daarmee vervalt voor Van Nispen de noodzaak om na te denken over het literair-culturele aspect van taalonderwijs en dus over het dilemma van Van den Bosch. Dat maakt zijn geschrift in dit verband minder interessant.

2.4.3. Tussen heem en vaderland

Binnen ons corpus houden de citaten uit Van Nispens Verkenningen de duidelijkste uitspraken in over taalonderwijs en nationaal bewustzijn. Tegelijkertijd is Van Nispens geschrift het enige document dat zich expliciet en uitsluitend richt op taalonderwijs aan 4 - 12 jarigen. Onze andere documenten bevatten wel opmerkingen over dat taalonderwijs, maar dat zijn meestal niet meer dan korte excursies. We sluiten met een kenmerkend en markant citaat.

Het is ongetwijfeld een der taken van de volksscholen om die tweede taal, de algemene, aan te leren of te vervolmaken. De school is de schakel tussen huisgezin en maatschappij, tussen heem en vaderland. Ze leidt het kind uit het engere milieu van de familie naar het heem, en van

het heem naar het grotere verband van het volk. De heemtaal voelt het kind aan als een meer natuurlijke uiting, het voelt er zich mee vertrouwd; maar als leden van een grote volksgemeenschap moeten wij ons weten los te maken van dit vrije-natuurlijke, van dit intieme-vertrouwelijke. Niet alleen met onze heemgenoten moeten we ons verbonden gevoelen, maar ook met al de bewoners van onze steden en beemden, polders en eilanden, heiden en venen, die men tezamen de Nederlandse stam noemt. Ook die eenheid berust op lotsverbondenheid, op overeenkomst in karaktereigenschappen, en diepgewortelde opvattingen en levensbeschouwingen. In dit grote verband hebben wij deel aan waarden die ons niet binnen de engere streeksaamhorigheid zouden hebben bereikt. Die grotere gemeenschapsband vindt zijn uitdrukking en voortbestaan in de nationale omgangstaal. En daarom is het ook een nationaal belang, dat zoveel mogelijk iedere Nederlander die universele taal, de koin¹, kan spreken. (Van Nispen, 1946, 63)

Een conclusie lijkt zich wel erg op te dringen uit dit citaat: nationaal bewustzijn lijkt eerder onvermijdelijk, onvermijdbaar misschien wel dan om een of andere reden nastrevenswaard. Als Nederlander lijk je, volgens Van Nispen, nu eenmaal in hetzelfde schuitje te zitten en dat moet dan maar varen. Wat je er mee wint? Ook niet zo denderend veel: deel aan waarden die ons niet binnen de engere streeksaamhorigheid zouden hebben bereikt.

2.5. Het hoge streven voorbij: Van Dis c.s. en Griffioen als tegenpolen

2.5.1. Toevalsdidactici uit de Neerlandistiek

De in paragraaf 2.3. besproken beknopte handleiding voor het onderwijs in het Nederlands aan de M.S. (Van den Ent, 1941, 6) heeft zich meer dan 20 jaar kunnen handhaven. Ieder die zich voorbereidt voor de akte M.O.-Nederlands, bestudeert het [rapport], en ook de universitaire studenten worden ermee geconfronteerd op didactische colleges merkt in 1962 de

commissie op die een poging heeft gewaagd een nieuwe didactische leidraad op te stellen (Van Dis et al., 1962, 13). De commissie, wier voorzitter ook al lid was van de commissie Van den Ent, noemt een aantal argumenten die ervoor zouden pleiten de nieuwe leidraad te vervaardigen, maar ze worstelt met ~n tegenargument dat, naar later zal blijken, het einde van een bepaalde periode zal inluiden.

Het rapport Van den Ent had na verschijning heel wat kritiek losgemaakt. De belangrijkste luidde dat de commissie bestaan zou hebben uit toevalsdidactici wier werkzaamheden een theoretisch-pedagogische fundering misten. De zuinigheid met theorie heeft de wijsheid van praktijk en theorie beide bedrogen zo citeert de commissie Van Dis een van de critici (ib., 14). Het probleem voor Van Dis cum suis is, dat de commissie opnieuw, naar eigen zeggen, uit toevalsdidactici bestaat die hun werk veelal intuïtief (doen) . Want, zo merkt de commissie op, we weten met name van het leerproces nog niet veel, terwijl we over de invloed van de groei van de moedertaalbeheersing op het gevoelsleven en het verstandelijke leven meer vermoeden dan weten (ib.). Maar aangezien de commissie van mening is dat het stellen van de absolute eis: eerst een wetenschappelijk verantwoorde onderwijsleer en dan pas een studie over de vakdidactiek, (...) onvruchtbaar (lijkt), vindt ze het onjuist om (...) te zwijgen over de didactiek zoals we die nu bedrijven (ib.). En dus publiceerde de commissie haar nieuwe handleiding toch maar.

2.5.2. Want taalgebruik is communiceren

Dertien jaar later verschijnt opnieuw een didactische leidraad, met de programmatische ondertitel: *Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs* (Griffioen, 1975). Die is niet het werk van een commissie, maar van ~n auteur die zichzelf in de allereerste zin van het boek als volgt presenteert.

In 1971 en 1973 werd ik aan de R.U. in Leiden resp. Groningen in de faculteit der letteren aangesteld als wetenschappelijk medewerker om onderwijs te geven en

onderzoek te verrichten in de didactiek en methodiek van het Nederlands. (ib., XI)

Kennelijk wil de auteur er geen misverstand over laten bestaan dat naar zijn oordeel de vakdidactiek voor het algemeen voortgezet onderwijs op universitair niveau verzelfstandigd is en niet meer beoefend wordt door toevalsdidactici uit de Neerlandistiek. Had de commissie Van Dis dertien jaar eerder nog waarschuwend gewezen op de radicale afhankelijkheid van de moedertaalleraar t.o.v. de wetenschappelijke Neerlandistiek (ib., 9), Griffioen wenst zich thans uitdrukkelijk te baseren op een philosophy of education (...) die gestalte krijgt in een bijzondere didactiek (ib.). Daarmee neemt hij, ook in de perceptie van vakgenoten uit de Neerlandistiek, nadrukkelijk afscheid van een bestaande traditie. Recentelijk vatte Antoine Braet nog eens bekommerd de stand van zaken als volgt samen.

Heeft men in de afgelopen decennia niet van verschillende kanten kunnen vernemen dat [de Neerlandistiek] en het moedertaalonderwijs weinig of niets (meer) met elkaar te maken hebben? Lieten, van hun kant, de moedertaaldidactici niet weten maar weinig raakvlakken te zien (men leze er de inleiding van Griffioens *Zeggenschap* op na)? (Braet, 1992, 193-194)

In het proces van de verzelfstandiging van de vakdidactiek verliest de Neerlandistiek kennelijk haar legitimerende kracht voor de leerstofkeuze; in haar plaats komt de philosophy of education. In Van Dis et al. (1962) komen we dan ook tot op heden voor het laatst de typisch Neerlandistische argumentatie tegen.

De leraar Nederlands moet opgroeiende jongemensen brengen tot indringend, kritisch en eerbiedig lezen, "n tot verantwoord en omzichtig formuleren. Hij brengt zijn leerlingen niet enkel de techniek bij van een behoorlijk mondeling en schriftelijk taalgebruik, maar door zijn lessen in de moedertaal werkt hij in sterke mate mede aan de vorming van hun persoonlijkheid. Hij weet dat helder en

gedifferentieerd denken mede mogelijk wordt gemaakt door klare verwoording. En zijn hoge streven is hun oren en hun hart te openen voor de schoonheid van taal, zowel van de volkstaal in allerlei schakeringen als van de taal van auteurs tegen wie zij op mogen zien. Kortom: hij is bij uitstek de man die jonge mensen voert naar de rijkdom van onze nationale cultuur en die hen tot deelnemers aan die cultuur maken kan. (Van Dis et al., 1962, 8)

In geserreerde bewoordingen vinden we hier ook tot op heden voor het laatst het Neerlandistisch geïnspireerde dilemma weergegeven dat Van den Bosch en Van Ginneken zo bloemrijk en in allerlei varianten onder woorden brachten en dat Van Nispen nauwelijks tot klaarheid brengen kon: zowel de volkstaal als de hogere literatuurtaal zijn onderwerp in het moedertaalonderwijs; beide zijn ook onderdeel van de nationale cultuur. Een belangrijke taak van de moedertaaleraar is de leerlingen deel te laten nemen aan die nationale, Nederlandse cultuur, hen in te leiden in de cultuurnatie. Hoe weinig van deze verheven retoriek ook moge terugkeren in de rest van de handleiding, de verwijzing naar de nationale cultuur blijft, zeker historisch gezien, een belangrijke pijler onder het moedertaalonderwijs zoals de commissie Van Dis dat conceptualiseerde.

Alleen al uit Griffioens formulering van de doelstelling van het vak Nederlands blijkt en heel andere oriëntatie.

De leerling is gemotiveerd in allerlei situaties zijn moedertaal te gebruiken om te ervaren, ervaringen te ordenen, te interpreteren, te evalueren en te internaliseren in en door betrekkingen met andere taalgebruikers. (Griffioen, 1975, 30)

Ook in Griffioens didactiek spelen natuurlijk de problemen van dialect en standaardtaal en van de literatuur. Maar dialect is bij Griffioen geen volkstaal, maar arbeiderstaal; dialect is geen inspirerende bron voor goed moedertaalonderwijs, maar een door het standaardtaalonderwijs opgeworpen leerbelemmering voor arbeiderskinderen. Want de standaardtaal

is de taal van hen die een hogere sociaal-economische status hebben. Door het gebruik daarvan te propageren wordt de gedepriveerde duidelijk gemaakt, dat zijn status inferieur is. De bekommernis daarom heeft veel weg van de pannetjes-soepmentaliteit van de weldoende rijken uit de vorige eeuw: pleisteren in plaats van restaureren. (ib., 80)

Bij letterkunde-onderwijs gaat het in Griffioens opvatting niet meer om kennismaking met auteurs tegen wie de leerlingen mogen opzien, om inleiding in de nationale cultuur, maar om humanisering door cultuur. Het letterkunde-onderwijs dient, in zijn woorden, een pedagogisch doel:

literatuur en literatuuronderwijs kunnen een bijdrage leveren tot de bewustwording bij de leerling van de wereld en van zijn positie daarin. (ib., 211)

Of een deel van die bewustwording ook te maken heeft met een nationale identiteit komt bij Griffioen niet aan de orde.

Griffioens kijk op het vak wordt niet alleen bepaald door zijn bewuste keuze voor een uitgewerkte pedagogische grondslag als startpunt, maar ook door zijn observatie:

Men zou de stand van zaken in het moedertaalonderwijs van dit moment simpel aldus kunnen omschrijven: het moedertaalonderwijs verschuift geleidelijk in de richting van communicatieonderwijs. Terecht m.i., want taalgebruik is communiceren. (ib., 20)

Juist door die twee keuzes, voor een algemeen pedagogische grondslag als uitgangspunt en voor communicatieonderwijs als inhoud verdwijnt natuurlijk de specifieke relatie tussen moedertaalonderwijs en een Nederlandse culturele identiteit uit het vizier: de grondslag van het moedertaalonderwijs is algemeen menselijk en de inhoud is georiënteerd op algemeen menselijk gedrag; daar is niets specifiek Nederlands meer bij aan de orde.

2.5.3. Een nationaal curriculum?

Deze geleidelijke verschuiving vindt haar (voorlopig) eindpunt in het nationaal curriculum: de kerndoelen Nederlands voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs (Commissie Herziening Eindtermen, 1990). De algemene doelstelling voor het vak Nederlands in dat document verwijst in geen enkel opzicht naar iets als nationale cultuur, noch naar standaardtaal, dialect of vaderlandse literatuur. In de 20 uit de algemene doelstelling afgeleide zogenaamde kerndoelen komt evenmin een verwijzing naar nationale cultuur of literatuur voor. Weliswaar komt eenmaal de benaming fictionele tekst in de omschrijvingen voor maar zo'n tekst wordt min of meer gelijk gesteld aan een niet-fictionele. Ook worden enkele literaire genres benoemd - gedicht, stripverhaal, toneelstuk, verhaal en dagboek -, waarvan de leerlingen de karakteristieke eigenschappen moeten kennen, maar uit niets blijkt dat het hierbij om Nederlandse, laat staan historische produkten zou moeten gaan. Kerndoel 14 bepaalt:

De leerlingen kennen het onderscheid tussen dialecten, groepstalen en standaardtalen. Zij hebben inzicht in de achtergronden van verschillen in gesproken taal, het ontstaan van talen en het in stand blijven en veranderen ervan.

Voor alle duidelijkheid: het gaat dus om standaardtalen, niet om de Nederlandse standaardtaal; het gaat om het ontstaan en veranderen van talen, niet om het ontstaan en de geschiedenis van het Nederlands.

Bij de legitimering van deze kerndoelen Nederlands spelen noch de nationale cultuur, noch de nationale identiteit of de Neerlandistiek nog een rol; er wordt slechts verwezen naar het maatschappelijk functioneren van de leerlingen, naar hun persoonlijke ontwikkeling en naar de voorbereiding op verdere studie en beroep. Van de triomfantelijke profetie van Van den Bosch uit het begin van de eeuw dat we via het moedertaalonderwijs volksaardig gingen worden, blijkt aan het einde van de eeuw niets uitgekomen te zijn. Waar het Nederlandse nationaal bewustzijn ook ontwikkeld wordt, volgens de kerndoelen

in ieder geval niet in het huidige moedertaal- of standaardtaalonderwijs, en wie de leerlingen ook inleidt in de Nederlandse cultuur, volgens de kerndoelen kennelijk niet meer de moedertaalleraar.

3. Voorlopig besluit

Doorslaggevende conclusies kunnen wij op grond van deze globale voorstudie naar het vakdidactisch vertoog niet trekken. Het zou ons echter verbazen als nader onderzoek nog veel, min of meer algemeen geaccepteerde documenten over goed moedertaalonderwijs aan het licht zou brengen waarin expliciet - zoals bij Van Nispen (1946) - een relatie gelegd wordt tussen Nederlands (standaard)taalonderwijs en de ontwikkeling bij leerlingen van nationaal bewustzijn in Herderiaanse zin. Onze voorlopige bevindingen wijzen er wel op dat in het Nederlandse vakdidactisch vertoog elementen kunnen voorkomen waaruit blijkt dat een zekere nationale identiteit in culturele zin voorondersteld wordt waarin leerlingen via standaardtaalonderwijs in brede zin ingeleid kunnen worden. Als die elementen opduiken dienen ze veelal om de voorgestelde idealen een schijn van vanzelfsprekendheid te verlenen. Het duidelijkst blijkt dat als het gaat om de legitimering van (historisch) letterkunde-onderwijs. Voor de legitimering van standaardtaalonderwijs in de zin van taalstudie - taalbeschouwing zouden we nu zeggen - ligt dat veel onduidelijker, om maar te zwijgen van taalvaardigheidsonderwijs. Dat heeft zeker te maken met de niet geringe terminologische en conceptuele verwarring rond begrippen als volkstaal, moedertaal, standaardtaal, schrijftaal en cultuurtaal die steeds weer optreedt. Die verwarring wordt mede veroorzaakt door de spanning die in het taalonderwijs ontstaat tussen positieve, linguïstisch geïnspireerde, interesse in de veelvormigheid van taal in levend gebruik, in volkstaal en dialect en de pedagogisch gelegitimeerde zorg voor taalverzorging en handhaving van normen, voor burgerlijke beschaving en disciplineren.

Of en in welke mate referenties aan een nationale identiteit in het vakdidactisch vertoog voorkomen, hangt af van de historische context. Het lijkt ons vooralsnog duidelijk dat de protestantse Van den Bosch, zonder in verdacht vaarwater te komen, een beroep op de Nederlandse volksaard kon doen om zijn idealen te propageren. Datzelfde geldt voor Van Ginneken, al lijkt het interessant nader te analyseren in hoeverre het Rooms-Katholieke milieu waarbinnen hij opereerde zijn mogelijkheden heeft vergroot. Een zekere sympathie voor het nationaal-socialistische gedachtegoed en voor de Groot-Nederlandse gedachte was daar immers niet ongewoon.

Het lijkt evenzeer aannemelijk dat de mogelijkheden om in het vakdidactische vertoog onproblematisch een beroep te doen op het volkse of het nationale na de Tweede Wereldoorlog in Nederland sterk verkleind zijn. Zolang de vakdidactiek sterk verbonden bleef met de wetenschappelijke Neerlandistiek konden met behulp van daar gangbare redeneringen de referenties aan de culturele (= literaire en nationale) identiteit en aan de vitale volkse oorsprongen van taal gehandhaafd blijven. Toen die banden in de zeventiger jaren losser werden, verloren die redeneringen kennelijk hun zeggingskracht voor het denken over communicatief moedertaalonderwijs. Onderwijskundige overwegingen nemen hun functie over en daarmee verdwijnen de genoemde referenties uit de relevante documenten.

De vraag of er in de praktijken van het standaardtaalonderwijs ooit bewust aandacht is geschonken aan het inleiden van de leerlingen in de nationale, culturele identiteit is lastig te beantwoorden. De omstandigheid dat in alle geraadpleegde documenten het onderwerp in de nadere uitwerkingen van een didactiek geen of nauwelijks meer een rol speelt, doet vermoeden dat tot ongeveer 1970 ook hier geldt: die nationale identiteit is er wel, maar je moet er niet te veel aandacht aan schenken. Tekenend lijkt in dit verband dat de literatoren uit de Gouden Eeuw weliswaar een belangrijke rol toebedeeld kunnen krijgen in de constructie van een Nederlandse culturele identiteit, maar van geen van hen is het verzameld werk in een moderne uitgave voorhanden. De laatste editie van het verzameld werk van Jacob Cats stamt uit het einde van de 19e eeuw.

Noot

1. De Vos kende natuurlijk wel de discussie rond het fascisme. In zijn bespreking van de aanval van Muller (1929) op het gedichtengoed van Van den Bosch neemt hij het scheldwoord taalfascist over van een recensent van Mullers boekje ter karakterisering van Muller (De Vos, 1939, 377).

Bibliografie

- Bosch, J.H. van den, *Pleidooi voor de Moedertaal, de Jeugd en de Onderwijzers*. Groningen: P. Noordhoff, 1893.
- Braet, A., Neerlandistiek en moedertaalonderwijs: een nieuw begin?. In: *De nieuwe taalgids*, 85 (1992), nr. 3, 193-204.
- Commissie Herziening Eindtermen, *Advies Kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. s-Gravenhage: Ministerie van O & W, 1990.
- Dis, L.M. van (voorzitter) et al., *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal; met bibliografie*. Amsterdam etc.: Meulenhoff etc., 1962.
- Ent, W. van den et al., *Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school*. s-Gravenhage: Rijksuitgeverij, 1941.
- Geerts, G., H. Heestermans, *Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie, 1984.
- Geerts, G., H. Heestermans, *Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie, 1991.
- Ginneken, S.J. van, *Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden; een hartig woord aan hen die belang stellen in de toekomst van het Nederlandsche volk*. Nijmegen: Malmberg, 1917.
- Griffioen, J., *Zeggenschap; Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Tjeenk Willink/Wolters-Noordhoff, 1975.

- Griffioen, J., H. Damsma, *Zeggenschap; Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978.
- Hagen, A., A. Vallen, Dialect, standaardtaal en school; de Nederlandse literatuur van heemtaalkunde tot sociolinguïstiek I: Taalkundige literatuur. In: *Mededelingen van de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde* (1974), nr. 1, 14-44.
- Hagen, A., A. Vallen, Dialect, standaardtaal en school; de Nederlandse literatuur van heemtaalkunde tot sociolinguïstiek II: (Taal)didactische literatuur. In: *Mededelingen van de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde* (1976), nr. 1, 41-65.
- Jong, L. de, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog. Deel 4, Mei 40 - maart 41; tweede helft*. s-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1972.
- Klinkenberg, S., J. de Vroomen (red.), *Tussen Apollo en Hermes; Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede: SLO, 1988.
- Kruyskamp, C., F. de Tollenaere, *Van Dale's Nieuw Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. s-Gravenhage: Martinus Nijhoff, 1950 (Zevende druk van Van Dale's Woordenboek der Nederlandse Taal).
- Leest, J., *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1932.
- Moor, W. A. M., Van tekstbestudering naar tekstervaring; literatuurdidactiek, een wetenschap in wording. In: Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling; een overzicht van onderzoek tot 1981*. (1982), Muiderberg: Coutinho, 455-488.
- Nispen, V. van, *Verkenningen op het gebied van taal en taalonderwijs*. Tilburg: R.K. Jongensweeshuis, 1946 (Opvoedkundige Brochurenreeks 125).
- Toorn, M. C. van den, *Wij melden u den nieuwen tijd; een beschouwing van het woordgebruik van de Nederlandse nationaal-socialisten*. s-Gravenhage: SDU Uitgeverij, 1991.
- Velde, H. te, Politieke stromingen komen en gaan maar de natie blijft altijd bestaan; tweehonderd jaar discussie in Nederland over de nationale identiteit. In: *Ons Erfdeel*, 35 (1992), nr. 3, 405-411.

Vos, H.J. de, *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden; Een historisch-kritisch Overzicht van de Methodes bij de Studie van de Moedertaal in het Middelbaar Onderwijs sedert het begin van de 19e eeuw*. Turnhout: Van Mierlo-Proost, 1939 (twee delen; diss.).